Należytość pocztowa opłacona ryczałtem.

ROK VI. Czerwiec 1930. NR. 6.

PEDAGOGJUM

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM SEMINARJÓW NAUCZYCIELSKICH, PREPARAND ORAZ KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.
ORGAN ZARZĄDU GŁÓWNEGO SEKCJI SEMINARJÓW NAUCZYC. T. N. S. W.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: KRAKÓW, UL. STRASZEWSKIEGO 22, II p.
KONTO P. K. O. KRAKÓW Nr. 406.610.

Pierwszy zastęp.

Ministerstwo W.R. i O.P. po raz trzeci ogłosiło konkurs na stypendja (urlopy płatne) dla osób, które zobowiążą się do pracy w charakterze nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych po odbyciu przepisanych studjów uniwersyteckich.

Od lat sprawa ta czekała na załatwienie. Przedmiotów pedagogicznych w seminarjach w wielu, a bardzo wielu wypadkach uczył kto chciał, lub komu „kazano“ bez względu na brak przygotowania do tej pracy zawsze trudnej, a zwłaszcza trudnej dziś, wobec szybkiego rozwoju nauk t. zw. pedagogicznych. Różne okoliczności, przedewszystkiem natury materjalnej, wpłynęły na to, że dopiero z początkiem roku szkolnego 1928/29 władze szkolne mogły przystąpić do wydatnego subwencjonowania studjów pedagogicznych na uniwersyteckim poziomie. Czas był najwyższy: na blisko 250 stanowisk nauczycieli przedmiotów pedagogicznych posiadały zakłady kształcenia nauczycieli nieliczny zastęp osób, które w okresie przed odzyskaniem niepodległości uczyły w seminarjach tych przedmiotów, dalej grupę absolwentów zwiniętego ze względów oszczędnościowych Instytutu Pedagogicznego w Warszawie, oraz kilkunastu absolwentów uniwersytetów, którzy za specjalność obrali pedagogikę. Resztę i niestety większość stanowili nauczyciele o różnem, nierzadko wysokiem wykształceniu, niestety nie w zakresie przedmiotów pedagogicznych. Nic dziwnego, że stan ten odbijał się ujemnie na poziomie przygotowania zawodowego młodych nauczycieli szkół powszechnych.

Rok 1928 przyniół, jak zaznaczyliśmy, zapowiedź radykalnej zmiany. Trzydzieści pięć osób [1]) uzyskało urlopy płatne na studja pe-

[1]) 21 czynnych poprzednio nauczycieli z uniwersyteckiem wykształceniem, reszta absolwenci uniwersytetów, którzy dotąd w szkolnictwie nie pracowali. Kobiety stanowiły jedną czwartą. Według dotychczasowej specjalności: polonistów

dagogiczne w Uniwersytecie Jagiellońskim [1]), kilka osób Ministerstwo wysłało na studja zagranicę. — Do tej grupy w roku 1929 przybyła nowa grupa równie liczna, a w bieżącym roku, jak sygnalizają, Ministerstwo zamierza udzielić stypendjów (urlopów płatnych) trzeciej partji, zapewne równie licznej jak i poprzednie.

Za parę tygodni pierwszy zastęp młodych nauczycieli przedmiotów pedagogicznych opuści mury Uniwersytetu Jagielońskiego. W ich osobach uzyskujemy sukurs w naszej pracy dla dobra szkolnictwa powszechnego. Za rok nowa partja, a za dwa wzgl. trzy lata jeszcze jedna zasili szeregi nauczycieli przedmiotów pedagogicznych, wnosząc ze sobą nietylko właściwy młodzieży entuzjazm i rozmach w pracy, ale i rozległy krąg wiadomości fachowych oraz przygotowanie do dalszej pracy nad sobą. Taki masowy przypływ nowych sił nie jest zjawiskiem codziennem w życiu naszego szkolnictwa, w walce o kwalifikowanego nauczyciela. Trzeba było zharmonizowanych usiłowań trzech czynników, aby ten tak pomyślny wynik osiągnąć. Rząd, stara krakowska Alma Mater i stypendyści dołożyli starań, by pierwszy etap, etap najtrudniejszy osiągnąć. Dalsza praca, spodziewać się należy — pójdzie przetartem łożyskiem.

Wspomniany wysiłek ze strony Państwa był istotnie wielki. Nie licząc znacznych wydatków rzeczowych, związanych ze studjami stypendystów, same ich pobory służbowe przekraczały 10.000 zł. miesięcznie, co w sumie daje około ćwierć miljona na uposażenie jednej grupy przez czas urlopu. Nic dziwnego, że wobec tak znacznych kosztów, pokrywanych przez Skarb Państwa, Ministerstwo starało się o taki dobór kandydatów, któryby dawał pewną rękojmię skuteczności pracy [2]).

Rada Wydziału Filozoficznego zezwoliła stypendystom przystąpić do egzaminów magisterskich już po 2 latach studjów — biorąc pod uwagę półrocza uniwersyteckie z poprzednich studjów — pod warunkiem jednak, że końcowy egzamin na stopień magistra filozofji w zakresie nauk pedagogicznych nie ulegnie redukcji.

Stanowisko Uniwersytetu w tej sprawie przyczyniło się niewątpliwie do zmniejszenia kosztów całej imprezy, natomiast na stypendystów nałożyło obowiązek szczególnie intensywnej pracy.

Po pierwszym roku zarządzone egzaminy obejmowały: 1) historję filozofji, 2) logikę z teorją poznania, 3) psychologję ogólną, 4) historję

13, historyków 13, matematyków 2. przyrodników 1, „filozofów ścisłych" 1, geografów 1, antropologów 1, filologów 1 i germanistów 1. Doktorat filozofji posiadało 9 osób.

[1]) Mamy na myśli studja specjalne w zakresie pedagogiki, nie zaś uzupełniające studja pedagogiczne, do odbycia których (zamiast dwuletniej praktyki) zobowiązane są osoby, zdające egzamin profesorski z innej (nie z pedagogiki) specjalności n. p. polonistyki, historji i t. d.

[2]) Jako warunek uzyskania stypendjum (urlopu płatnego) postawiło Ministerstwo między innemi:

1) ukończone studja uniwersyteckie, oraz

2) egzamin profesorski, doktorat, magisterjum, ewentualnie część egzaminu magisterskiego, dającą gwarancję, że studja pedagogiczne dany kandydat będzie mógł odbywać pomyślnie.

wychowania z uwzględnieniem historji wychowania w Polsce na tle rozwoju społecznego i prądów etycznych, 5) biologję ogólną (działy związane z pedagogiką), 6) prawodawstwo szkolne. Po drugim roku egzaminowano z: 7) psychologji pedagogicznej, 8) pedagogiki i dydaktyki wraz przeglądami współczesnych kierunków w tych dziedzinach, 8) wychowania fizycznego, 9) higjeny[1]). Pod koniec II roku studjów każdy stypendysta obowiązany był złożyć pracę magisterską na temat z zakresu przedmiotu wymienionego pod 4, 7 lub 8.

W ten sposób zakreślony program, współpraca profesorów U. J. ze stypendystami oraz dobre warunki materjalne[2]), stworzone przez władze szkolne, zapewnią państwowym zakładom kształcenia nauczycieli dopływ sił należycie przygotowanych, zorjentowanych we współczesnym stanie wiedzy w dziedzinie nauk pedagogicznych. Wyzyskanie tych sił w praktyce szkolnej należy całkowicie do tych zakładów, do których poszczególni absolwenci pedagogiki zostaną przydzieleni. Od atmosfery, jaką w miejscu swej pracy znajdą, od stopnia życzliwości koleżeńskiej, z jaką starsi koledzy i kierownicy spotkają i jaką otoczą nowego towarzysza, zależy w bardzo dużym stopniu, czy potencjonalne narazie możliwości, jakie on reprezentuje, rozwiną się należycie, czy uzyskamy w nim dzielnego i pożytecznego współpracownika, czy nie zmarnujemy całej poprzedzającej pracy nad jego uzyskaniem.

Nie zmarnujemy! *(w)*

Instytut Pedagogiczny w Wiedniu.

Ciekawem jest zjawisko, że nie nowi, na nowych zasadach pedagogicznych chowani nauczyciele, ale dawna, mocno przedwojenna brać nauczycielska dokazała tego, że Wiedeń tworzy dziś duży ośrodek zainteresowania pedagogów wszelkich narodowości. Nie zmęczyła tych ludzi wojna, nie pogrążył w apatję smutny los ojczyzny, nie imała się ich, często niemłodych, wygodna rutyna, ale zakasali rękawy i zabrali się szczerze i mądrze do roboty. Szkoła powszechna w Wiedniu, realizująca opatrznie najsłuszniejsze postulaty nowoczesnej teorji pedagogicznej, budzi rzetelne uznanie.

10 lat rozumnej, wytężonej pracy. Najpierw wezwano nauczycieli na ochotnika, kto chce spróbować nowych metod w nauczaniu i stworzono t. zw. „Versuchsklassen". Po roku udanych prób, koledzy pionierów przypatrują się ich nowej robocie („Hospitierklassen"). A dopiero po 6 latach doświadczeń, nastąpiła krystalizacja prawna w ramach ustaw. Nowa szkoła w Austrji jest plonem twardej pracy nauczycieli!

---

[1]) Poza temi przedmiotami studja obejmowały: psychopatologję, socjologję pedagogiczną, ustrój szkolny, metodykę pierwszych lat nauczania, metodykę przedmiotu wybranego; dwa ostatnie przedmioty oraz psychologja pedagogiczna z ćwiczeniami i prakyką w szkołach powszechnych.

[2]) Między innemi możność korzystania ze szkół wszelkiego rodzaju jako terenu ćwiczeń, hospitacyj i praktyki, na którą szczególny położony był nacisk.

Zrozumieli oni jedno dokładnie, w czem ich chluba i co przy każdej sposobności podkreśla dobitnie dyr. Instytutu Pedagogicznego V. Fadrus, mianowicie: „że nauczycielowi wolno przestać się kształcić z ostatniem uderzeniem jego serca“! Dzięki zrozumieniu i realizowaniu tej prawdy reforma szkolna w Austrji tak się pokaźnie powiodła.

Nauczyciele dobrowolnie związali się w „Koła pracy“ („Arbeitsgemeinschaften“), gdzie swe nowe próby i doświadczenia dyskutowali; brali czynny udział w przeróżnych kursach dla nich zorganizowanych, a od r. 1923 w Wiedniu kształcą się czynni nauczyciele w Instytucie Pedagogicznym, który dla nich przedewszystkiem został zorganizowany, bo nowych nauczycieli narazie nie było trzeba. Dlatego wykłady odbywały się i odbywają po południu i to z najprzeróżniejszych dziedzin, dotyczących wychowania. W obecnem półroczu letniem odbywały się: a) wykłady z filozofji i pedagogiki (Ch. Bühler, Fadrus, Burger i inni); b) wykłady z dziedziny wychowania niedorozwiniętych; c) dydaktyki różnych przedmiotów; d) seminarjum robót ręcznych; e) seminarjum nauki gimnastyki; f) seminarjum nauki śpiewu; g) lekcje pokazowe; h) kursy języków klasycznych i nowoczesnych; j) wykłady i ćwiczenia z poszczególnych przedmiotów; k) wychowaniu dziecka w wieku przedszkolnym; l) opieka społeczna; ł) odczyty i zwiedzanie muzeów; m) kursy techniczne dla nauczycieli. — Wykłada ponad 100 docentów, rekrutujących się z profesorów uniwersytetu, nauczycieli gimnazjalnych, nauczycieli szkół powszechnych.

Mają nauczyciele w czem wybierać i odpowiednio do swych zainteresowań i potrzeb organizować swoje dalsze i ciągłe studja.

Prócz wykładów mają do dyspozycji znakomicie zorganizowaną, należącą do Instytutu, wspaniałą bibljotekę pedagogiczną, liczącą 150.000 dzieł, o sposobie pożyczania najżyczliwiej prostym, z dostępem do głównego katalogu dla każdego możliwym.

Prócz bibljoteki Instytut rozporządza czytelnią, liczącą do 500 czasopism pedagogicznych. Do Instytutu Pedagogicznego należy Instytut Psychologiczny, gdzie prof. K. Bühler ze swoją małżonką i asystentami prowadzi naukowe badania w różnych dziedzinach psychologji; w półroczu zimowem 1929/30 np. były 3 „Praktika“: a) Psychologja dziecka, b) „Gestaltspsychologie“, c) Psychologja seksualno-socjalna. To ostatnie prowadził arcyzgrabnie asystent Dr. Lazarsfeld. Przedyskutowano różne kwestje, jak: problem onanji, kwestje uświadamiania, sprawę porad w wypadkach patologicznych, kwestję seksualną w związku z psychoanalizą, kwestję seksualną ze stanowiska psychologji indywidualnej i t. p.

W lecie 1925 r. Instytut Pedagogiczny w Wiedniu rozszerzył się o tyle, że stał się także zakładem kształcącym nowych nauczycieli. Okazało się mianowicie, że w r. szk. 1927/28 zawakują nowe posady nauczycielskie w Wiedniu! Z 800 maturzystów gimnazjalnych i seminarjalnych (ci ostatni pod warunkiem uzupełnienia matury gimnazjalnej) zostało przyjętych około 100 na 2 letnie studja pedagogiczne.

Naukę dla nich zorganizowano także i przed południem. Składała i składa się ona: a) z wykładów filozoficzno - pedagogicznych wraz z ćwiczeniami w seminarjach: pedagogicznem i psychologicznem; b) z wykładów dydaktyk różnych przedmiotów wraz z pokazami praktycznemi. Prowadzą je tacy praktycy-mistrze, jak n. p. pani Lechner (śpiew) lub Rothe (rysunki); c) z wykładów przedmiotów pomocniczych, między innemi socjologji, wykładanej przez M. Adlera; d) z wychowania fizycznego; e) praktyki szkolnej (w środy od 8 – 12), albo w szkole powszechnej przy Instytucie, gdzie z dzieci niedobieranych tworzą nauczyciele wybrani najlepsze klasy, by, jak zaznaczył dyr. Instytutu Fadrus, pokazać młodym kandydatom, co może solidna osobowość nauczyciela — albo młodzi adepci rozchodzą się po szkołach wiedeńskich, szukając sobie nauczyciela o współmiernym typie, u którego ich praktyka staje się przez to najkorzystniejszą. Wreszcie Instytut ma jeszcze specjalne kursy dla tych, którzy mają uzupełnić maturę gimnazjalną.

Seminarja nauczycielskie dotąd istnieją, lecz licząc się z faktem, że w Wiedniu nikt nie otrzyma posady bez ukończenia Instytutu Pedagogicznego, tak organizują swe studja, by bez wielkich trudności ich absolwenci mogli zyskać prawo wstępu na uniwersytet.

Słuchacze Instytutu Pedagogicznego, prócz pracy w Instytucie, muszą co najmniej słuchać 10 godz. wykładów na uniwersytecie.

Rzetelną pracą czynnych nauczycieli stanęły imponujące zręby reformy szkolnej w Austrji. Budowę trzeba prowadzić dalej (szkolnictwo średnie n. p. mało zachwycające). — Wiedzą dobrze o tem odpowiednie czynniki, toteż stworzyły idealne warunki pracy dla nowych sił. Są niemi:

Instytut Pedagogiczny obejmujący 18 budynków ze swoją wspaniałą centralną bibljoteką pedagogiczna, z czytelnią najmilej urządzoną, z Instytutem psychologicznym prof. Bühlera, z wykładami z psychologji indywidualnej Adlera, z wykładami z psychoanalizy Freuda, akcją wydawniczą w zakresie najnowszych prac pedagogicznych (Deutscher Verlag für Jugend und Volk. Wien I. Burgring 9), a przedewszystkiem realizacją pedagogicznych idei w swych radosnych szkołach! Mając takie warunki, kandydaci na nauczycieli, z których duży procent otrzymuje stypendja, troją się w pracy, by się odpowiednio przygotować do prowadzenia dalej potężnej budowy reformy szkoły w Austrji wszerz i wzwyż! *Dr. Józef Sułkowski* (Wiedeń).

Administracja zakładu kształcenia nauczycieli.

II.

D z i a ł III. R a c h u n k o w o ś ć i k a s o w o ś ć.

A) Z a l i c z k i n a w y d a t k i r z e c z o w o - a d m i n i s t r a c y j n e). Plany finansowe. Przyznawanie kredytów na poszczególne paragrafy

1) „L'éducation nouvelle en Autriche". R. Dottrens, lub „Wesen und Werden der Schulreform in Oesterreich" H. Fischl.

i pozycję. Podejmowanie kwot w kasach Skarbowych na rachunkach bieżących. Wystawianie zleceń wypłaty. Ewidencja zleceń wypłaty. Prowadzenie specjalnych ksiąg i druków. Wyrachowania miesięczne. Wyciągi z ksiąg sum niebudżetowych. Spisy przychodowych wykazów szczegółowych do Izby Skarbowej. Zawiadomienia o należnościach do księgi przychodów budżetowych (taksy za duplikaty).

Braki dotyczczasowego systemu. Gospodarkę finansową mają Dyrekcje utrudnioną, gdyż muszą gospodarować bez planu. Plany finansowe po zatwierdzeniu przez Ministerstwo i Kuratorjum nie wracają do dyrekcyj. Kredyty (zaliczki) przychodzą z bardzo znacznem opóźnieniem, z tego powodu Dyrekcje są nieraz w bardzo trudnem położeniu zupełnej niewypłacalności. Niektóre rachunki są natychmiast płatne i jest to rzeczą prawie że nieuniknioną przy sprawnie zresztą działającem zaopatrywaniu Zakładów w potrzebne kredyty, że czasem zajdzie potrzeba pokrycia z innych rozporządzalnych funduszów bieżących wydatków na światło, porządek, telefon, urządzenie wewnętrzne i t. p. Wydatki te powinny jednak obracać się w pewnych granicach, nie przekraczających wytrzymałości funduszów zapasowych, mających zresztą inne przeznaczenie. Powinny być dalej jak gdyby krótkoterminową pożyczką do czasu otrzymania zaliczki. Tymczasowa gospodarka taka trwa całemi miesiącami i gdy wreszcie w sytuacji ostatecznie beznadziejnej przychodzi zaliczka na wydatki rzeczowe i administracyjne, wita ją dyrektor tak entuzjastycznie, jakby to była jego własna zaliczka.

Wnioski reformy. Przyznawanie dyrekcjom kredytów odbywa się w praktyce na podstawie przedkładanych przez Dyrekcję wykazów zapotrzebowania kredytów na poszczególne kwartały względnie dłuższe okresy czasu, jakby niezależnie od planów finansowych na bieżący rok budżetowy. Wprowadza to w gospodarkę finansową Dyrekcyj bezplanowość i pociąga skutki, o których poprzednio mówiłem. Dlatego byłoby rzeczą korzystniejszą rozplanowanie przez Kuratorjum rozporządzalnych kredytów na podstawie planów finansowych na cały rok budżetowy, rozdzielenie ich między Dyrekcje z początkiem roku budżetowego, z pozostawieniem dyrekcjom zupełnej swobody w rozporządzaniu niemi w dowolnej kolejności.

Gdyby to z jakich powodów było niemożliwe, proponuję inny sposób zaliczkowania kredytów. Dyrekcje w planach finansowych w zestawieniu rozchodów na cały okres budżetowy określałyby dokładnie ich kolejność w poszczególnych kwartałach, względnie miesiącach, to znaczy oznaczając sumę zapotrzebowywanych kredytów w poszczególnych paragrafach i pozycjach na cały rok budżetowy, podawałyby zarazem sumę kredytów niezbędnych na każdy kwartał i miesiąc. Przy kredytowaniu kwartalnem możnaby w ten sposób z wyjątkiem opłat telefonicznych i rachunków za światło, płatnych miesięcznie, podejmować raz na kwartał przewidziane w planach finansowych kredyty i pokrywać z nich wydatki sezonowe (a więc w pierwszym kwartale: opał, urządzenie ogrodów, w drugim kwartale remont, urządzenie wewnętrzne, inwentarz, w trzecim kwartale pozostałe roboty remontowe i konser-

wacyjne oraz wydatki kancelaryjne, w czwartym kwartale różne i nadzwyczajne).

Stypendja winny być asygnowane w dwóch ratach w pierwszym i trzecim kwartale płatne w dwóch terminach tj. 1. XII. i 1. X (gdy Rada Pedagogiczna posiada dostateczną podstawę do oceny zachowania się i pilności po pierwszej i trzeciej konferencji okresowej). Analogiczne postępowanie mogłoby mieć zastosowanie przy kredytowaniu miesięcznem (jednak bez możności skomasowania i uproszczenia pewnych czynności rachunkowo-kasowych).

Celem zapobieżenia znacznym niedoborom w wydatkach na telefon, proponowałbym uwolnienie urzędów państwowych w szczególności Dyrekcyj Zakładów kształcenia nauczycieli od opłat za użycie telefonu względnie pokrywanie ich bezpośrednio na drodze obustronnego wyrachowania między zainteresowanemi Ministerstwami.

Przechodzę do samego sposobu zaliczkowania kredytów na rachunkach bieżących w Kasach Skarbowych, co pociąga za sobą bardzo złożoną i drobiazgową manipulację, połączoną z obowiązkiem prowadzenia specjalnych ksiąg, wykazów, druków i t. p. Tak na przykład, by móc podjąć z Kasy Skarbowej miesięczną dotację stypendjalną w kwocie 80 zł. trzeba zebrać na małym skrawku papieru aż sześć podpisów, dwa razy na mikroskopijnej przestrzeni wpisać klauzulę, że pokwitowanie nie podlega opłacie stemplowej, z powołaniem się na ustawę, z wyszczególnieniem pozycji Dziennika ustaw, zaznaczyć w nagłówku czerwonym atramentem napis „zaliczka“ i wypełnić skrzętnie tekst zlecenia wypłaty. Absolutnie za dużo zbędnego biurokratycznego pedantyzmu i drobiazgowości, które dostarczają niemało materjału do niezadowolenia i narzekania na uprzykrzoną administrację.

Naprawa tego stanu trudna, bo niewyłącznie zależna od dobrej woli i przedstawień władz szkolnych. Uleczenie złego przez zamianowanie sekretarzy problematyczne. Zresztą o sprawie sekretarzy osobno.

Proponuję zatem by powrócić do systemu zaliczek, asygnowanych za pomocą talonów. Odpadałaby wtedy zawiła procedura rachunkowo-kasowa.

Sposób postępowania byłby w przybliżeniu następujący:

1) Plany finansowe zatwierdzone dostają się w okresach kwartalnych w pewnych stałych terminach np. z początkiem miesiąca otwierającego dotyczący kwartał do rąk Dyrekcyj, które w ramach zatwierdzonego planu finansowego czynią zamówienia, zarządzają roboty, gromadzą rachunki i t. p.

2) W pewnych stałych terminach, np. z początkiem ostatniego miesiąca zamykającego dotyczący kwartał, otrzymują Dyrekcje przewidziane planem finansowym na dany okres czasu (kwartał) kwoty, z których pokrywają w dniu podjęcia pieniędzy z Kasy Skarbowej posiadane rachunki. Kwoty przekazywane talonami mogłyby być na kilka dni wcześniej awizowane, by Dyrekcje po podjęciu sumy z Kasy Skarbowej mogły w oznaczonym przez się dniu dokonać wypłaty wszystkich posiadanych rachunków. Awizowanie zresztą byłoby tylko wtedy konieczne, gdyby płatność asygnacji, z powodu nadesłania jej

pod sam koniec danego okresu budżetowego, w krótkim terminie wygasała.

Technicznie wydaje mi się ta rzecz zupełnie możliwa do wykonania, a w wysokim stopniu uprościłaby całą dotychczasową, tak skomplikowaną procedurę rachunkowo-kasową.

W wypadkach wyjątkowych resztujące kwoty, a więc zbywające po wyrównaniu wszystkich rachunków i wyczerpaniu wszystkich wydatków, objętych planem finansowym danego okresu (kwartalnego lub miesięcznego) byłyby wpłacane przez Dyrekcje do Kasy Skarbowej na wznowienie kredytu w następnym okresie, z wyjątkiem naturalnie ostatniego miesiąca zamykającego rok budżetowy, względnie okres, tak zwany „ulgowy“.

Sumy, któremi obracają Dyrekcje Zakładów kształcenia nauczycieli, są tak minimalne, że system „bezgotówkowy“ otwierania kredytów na rachunkach bieżących w Kasach Skarbowych, dostosowany do warunków i potrzeb innych urzędów, instytucyj i przedsiębiorstw państwowych, obracających poważnemi sumami, idącemi w setki tysięcy, uruchamia w odniesieniu do szkół aparat rachunkowo-kasowy niestosunkowo olbrzymi w porównaniu z kwotami, które dyrekcje wydatkują.

Świadomość nakoniec faktu, że Dyrekcje nie posiadają do spełnienia tych skombinowanych czynności rachunkowo-kasowych specjalnych urzędników rachunkowych, powinna skłonić Władze szkolne względnie skarbowe do wyłączenia Zakładów kształcenia nauczycieli z administracji państwowej, objętej przepisami rachunkowo-kasowemi.

Wchodzi tu w grę także kwestja zaufania, którego tak skąpy zresztą wymiar byłby całkowicie usprawiedliwiony choćby tem, że fakt nominacji na stanowisko dyrektora, ze względu na charakter powierzonych mu funkcyj o wiele ważniejszej niż finansowa natury, winien być stwierdzeniem najwyższego kredytu moralnego, jakim darzy go Władza szkolna. O możliwości zresztą nadużyć trudnoby było mówić poważnie ze względu na kwoty, któremi Dyrekcje dysponują i krótkoterminowość wyliczania się z otrzymanych zaliczek (Dyrekcje byłyby zobowiązane tak jak dotychczas do wyliczania się z początkiem następującego miesiąca lub kwartału po upływie miesiąca lub kwartału, w którym z przyznanych kredytów wydatkowały).

D o r a ź n e ś r o d k i z a r a d c z e. Wczesne i terminowe przedkładanie wykazów zapotrzebowania kredytów z należytem umotywowaniem. Wczesne i terminowe przedkładanie wyrachowań z otrzymanych zaliczek. Posiłkowanie się w razach koniecznych funduszami rezerwowemi szkolnemi.

B) F u n d u s z o p ł a t p ó ł r o c z n y c h n a m a t e r j a ł y d o ć w i c z e ń i p o m o c e n a u k o w e i f u n d u s z o p ł a t n a g r y i z a b a w y. (Księgi kasowe, ich prowadzenie, zamykanie miesięczne i półroczne, pobieranie opłat, kwitowanie, księgowanie, budżetowanie, wydatkowanie, wyciągi miesięczne, wyrachowania półroczne).

Gospodarowanie temi funduszami według pewnego planu tj. uchwalonego przez Radę Pedagogiczną budżetu wydaje się bardzo

racjonalne i celowe. Należałoby tylko przesunąć termin ściągania opłat w pierwszym półroczu do końca listopada, a zwalnianie od opłat uczynić przedmiotem uchwał pierwszej konferencji okresowej, gdy Rada Pedagogiczna rozporządza dostatecznym materjałem do oceny wartości intelektualnej i moralnej kandydatów.

Pewne jednak zastrzeżenie budzi obowiązek lokowania opłat na rachunkach bieżących w Kasach Skarbowych i przeprowadzania przez nie wydatków z tych funduszów na podstawie zleceń wypłaty.

Wykonanie tego obowiązku jest bardzo uciążliwe i trudne. Opłaty wpływają dosyć nieregularnie i opieszale (mimo nacisku i zagrożeń) w ciągu dosyć długiego czasu, powiedzmy miesiąca, codziennie lub w pewne oznaczone dnie tygodnia, lub nawet w pewnych tylko godzinach tj. wtedy, gdy dyrektor, sekretarz lub tak zwany pomocnik kancelaryjny z pośród grona nauczycielskiego są wolni od zajęć szkolnych. Te codzienne czy dzienne wpływy należałoby za każdym razem na podstawie specjalnych deklaracyj odprowadzać do Kasy Skarbowej. Czy jest na to codzień czas, czy pieniądze zainkasowane przez pomocnika kancelaryjnego, przeprowadzone przez księgi i kwitarjusze w czasie wolnym od zajęć szkolnych, to jest w godzinach popołudniowych, mogą być jeszcze tego samego dnia odprowadzone do Kasy Skarbowej? Nie! A dalej ileż to razy niemal codziennie należałoby wystawiać zlecenia wypłaty dla podjęcia drobnej kwoty, lub wyrównania nieznacznego rachunku.

W n i o s k i r e f o r m y. Dlatego proponuję uchylenie przymusu lokowania opłat na fundusz pomocy naukowych i gier, na rachunkach bieżących w Kasach Skarbowych. Dla Dyrekcyj, posiadających osobnych urzędników-sekretarzy, może ta forma jest dogodniejsza, należałoby przeto pozostawić Dyrekcjom jak najdalej idącą swobodę lokowania tych funduszów, gdyż wobec obowiązku przedkładania wyrachowań półrocznych z tych funduszów nie powinien już wchodzić w rachubę wzgląd na możliwość popełnienia przez dyrektora nadużyć. Robienie na tych funduszach interesów przez dyrektora wobec wprowadzenia gospodarki budżetowej i ewentualnego (w razie przyjęcia odnośnego wniosku referenta) dysponowania krótkoterminowego przydzielonemi funduszami przez odnośnych zawiadowców gabinetów i zbiorów naukowych jest nie do pomyślenia. Sam zresztą krótkotrwały okres płynności tych funduszów (od 1. XII do 1. II w pierwszym półroczu [2 miesiące] od 1. III do 1. VII [4 miesiące] w drugiem półroczu), na który to okres zwala się istna lawina wydatków na nigdy dostatecznie nie nasycone potrzeby pracowni, gabinetów i bibljotek, nie pozwala wprost na ich procentową lokatę, gdyż wpływy zaledwie nadążyć mogą wykonywanym śpiesznie zamówieniom i czynionym zakupom.

D o r a ź n e ś r o d k i z a r a d c z e. Tam, gdzie przeprowadzenie opłat przez Kasy Skarbowe jest szczególnie utrudnione, radzę na podstawie uchwalonego budżetu w ramach przewidzianych wpływów z opłat czynić zamówienia, których płatność przypadałaby w terminie najintenzywniejszego wzrastania funduszu, bezpośrednio z kwot, bę-

dących chwilowo w posiadaniu Dyrekcji, lub w ostateczności za pośrednictwem Kas Skarbowych, na podstawie zleceń wypłaty, ale przez stosunkowo krótki okres czasu.

Edward Türschmid (Biała).

Zjazd polonistów seminarjów naucz.

Zainicjowany przez Zarząd Główny TNSW. i urządzony przy współpracy utworzonego a d h o c Komitetu w dniach 6 i 7 czerwca 1930 r. w Krakowie II Ogólny Zjazd Polonistów Rz. P. wyłonił wśród innych sekcyj także sekcję polonistów, uczących w seminarjach naucz. która to sekcja obradowała w dn. 6 czerwca 1930 r. pod przewodnictwem Dra Antoniego Mikulskiego dyrektora seminarjum naucz. męskiego w Krakowie przy udziale około 70 osób. Sekretarzował p. J. Szpunar z Krotoszyna.

Zgodnie z ogólnem założeniem Zjazdu sekcja obradowała głównie nad programem języka polskiego w seminarjach naucz. Osobnych obrad nad metodą nie było na życzenie zebranych, którzy odpowiednio do swych zainteresowań brali udział w odbywających się równocześnie obradach nad metodą nauczania w szkołach średnich na 3 stopniach a to od kl. I — III, w kl. IV i V i od kl. VI — VIII szkoły średniej ogólnokształcącej.

Odnośnie do programu nauczania języka polskiego w seminarjach naucz. wygłoszono dwa referaty:

1) referat zbiorowy pp. Dancewiczowej, dr. Skulskiej i dr. Stankowiczównej ze Lwowa — domagający się pewnych zmian w obowiązującym obecnie programie nauczania literatury i języka polskiego w seminarjach. Referat ten, z powodu nieobecności referenta, odczytał sekretarz. — Zakończyły go odpowiednie tezy.

2) Referat p. Juljusza Soloniego z Warszawy ujmował rzecz zasadniczo odmiennie od poprzedniego, proponując przebudowę całego programu w k i e r u n k u a h i s t o r y c z n e g o t r a k t o w a n i a l e k t u r y p o l s k i e j na kursie I — IV i historycznego traktowania na k. V z uwzględnieniem zainteresowań i zasady koncentracji. Referat zakończono 7 tezami, drukowanemi w programie Zjazdu.

W obszernej dyskusji, w której ujawniły się głosy za i przeciw tezom jednego i drugiego referatu, wykazano, że rzecz tak zasadnicza, jak przebudowa całego programu na odmiennej zasadzie, wymaga obszernego i dłuższego omówienia i dyskusyj w poszczególnych centrach i oświadczono się za dopuszczeniem do eksperymentu w zakresie zgłoszonych tez p. Saloniego, gdyż dopiero eksperyment może wykazać ich realne lub nierealne założenie.

Wynikiem dyskusji było uchwalenie wniosku: „Zjazd po zapoznaniu się z tezami p. Saloniego w sprawie ahistorycznego traktowania lektury na kursach I — IV i historycznego traktowania jej na kursie V, uważa za wskazane wypróbowanie już teraz tych zasad na terenie

jednego lub kilku odpowiednio do tego przygotowanych seminarjów eksperymentalnych".

Nadto przyjęto następujące wnioski:

I. P. Antoniewicza z Tomaszowa mazow.: „Zjazd uznaje potrzebę dalszych debat nad programem nauki języka polskiego w seminarjach nauczycielskich na zjazdach następnych z uwzględnieniem charakteru wychowawczego nauczania literatury polskiej".

II. P. Aldony Müller-Czarnkowej z Inowrocławia: „Zjazd domaga się zwiększenia godzin języka polskiego na wszystkich kursach seminarjum do 5 godzin tygodniowo".

(Podając powyższe sprawozdanie zaznaczamy, że do sprawy jeszcze powrócimy). *Red.*

Echa.

O szkoły wyznaniowe na Słowaczyźnie.

W Czechosłowacji toczy się obecnie żywa dyskusja nad stosunkiem szkoły do religji. Zapoczątkowała ją sprawa szkół na Słowaczyźnie, którą wysunięto w parlamencie praskim w grudniu 1929... Ks. Hlinka dał wyraz niezadowolenia ludności słowackiej z „unifikacyjnej" działalności min. oświaty, która się wyraża „świecczeniem" szkół. Odpowiadali mu min. oświaty Derer, b. min. oświaty Sztefanek i inni. A ich przemówienia streszczały się w tem, że „wyznaniowość" szkół rozbija „jedność narodową" i opóźnia „unifikację" społeczeństwa.

Twardo i z oburzeniem odpierają czescy i słowaccy katolicy te zarzuty. „Lidove Listy" praskie i bratisławski „Slovak" przypomniały starą zasadę katolicką, że nie rząd, nie państwo, ma decydować o kierunku wychowawczym dzieci, ale rodzice. I podkreśliły, że właśnie wprost przeciwnie, niezgodnie z tem naturalnem prawem rodziców, postępują władze centralne czeskie.

Poseł Mojto w „Słovaku" przedstawia obecny stan rzeczy na Słowaczyźnie... Według urzędowej statystyki w dniu 31 października 1928 roku było 3.700 szkół ludowych, z tego 2.246 (to jest 60 procent) jednoklasowych. Z tych 2.246 było katolickich szkół 101, ewangelickich 62, kalwińskich 42, żydowskich 31, — 20 grecko-katolickich i parę opartych o inne wyznania. Niewielki zatem procent stanowią te wyznaniowe szkoły, a mimo to tak drażnią Pragę... Poseł Mojto wykazuje dalej, że „świecczenie szkoły", jak świadczy praktyka ubiegłych lat, prowadzi do stopniowej ateizacji. Przykładem są kraje czeskie... „Tam też — pisze — rzucono hasło — świeckiej szkoły. Z początku nie wyglądało to tak źle. Religja została w szkołach, nawet jako przedmiot obowiązkowy. I ustawa z roku 1922 ten jej charakter zostawiła". Potem dopiero przyszła zmiana. A rezultat? W dniu 31

października 1928 r. w Czechach w szkołach wydziałowych czeskich było 13.926 dzieci „bezwyznaniowych“ (13·5 procent), w niemieckich 1.113 (3·2 procent, — w ludowych czeskich 50.287 (11·9 procent), w niemieckich 5.862 (2·6 procent)... Poseł Mojto przypisuje to smutne zjawisko agitacji nauczycielskiej po szkołach.

Kościół, naród, szkoła w pracy nad wychowaniem narodowem we Włoszech.

Dnia 16 marca 1930 r. parlament włoski przyjął jednogłośnie ustawę o nauce religji katolickiej w szkołach średnich we Włoszech. Ustawa ta ma ścisły związek z postanowieniami konkordatu, którego art. 36 mówi m. in.: „Włochy uważają naukę chrześcijańską według tradycji katolickiej za podstawę i koronę publicznego nauczania. Jest przeto rzeczą zrozumiałą, że nauka religji, wykładana obecnie w szkołach powszechnych, będzie rozszerzona na szkoły średnie, zgodnie z porozumieniem między Stolicą Apostolską i państwem. Nauka religji powierzona jest nauczycielom lub profesorom z pośród duchowieństwa świeckiego lub zakonnego, uznanym przez władzę kościelną, lub profesorom świeckim, którzy otrzymali piśmienne upoważnienie od kurji biskupiej. W razie cofnięcia przez biskupa tego upoważnienia, nauczyciel traci automatycznie prawo udzielania nauki religji. Przy nauczaniu religji w publicznych zakładach naukowych mogą być używane tylko te podręczniki i pomoce naukowe, które zostały zatwierdzone przez władze duchowne“.

Na uwagę zasługuje przemówienie, które przy wnoszeniu tej ustawy do parlamentu wygłosił minister wychowania narodowego, Balbino Giuliano. Minister powołał się nasamprzód na konieczność wykonania konkordatu a następnie wskazał korzyści, jakie, zdaniem rządu faszystowskiego, pociągnie za sobą wprowadzenie nowego ducha do dziedziny naukowego i moralnego wykształcenia młodzieży włoskiej.

„W narodzie, którego początki historyczne określone zostały przez taki pomnik poezji religijnej, jakim jest „Boska Komedja“, szkoła nie może usunąć w cień kultury chrześcijańskiej. Włochy w pracy nad odrodzeniem swej chwalebnej przeszłości i nad umocnieniem rozwoju swego uwzględnią również swoją wiarę religijną“.

Jeżeli chodzi o nową ustawę, to jest ona postępem, który polega na tem, że przed okresem faszystowskim Włochy zezwalały na naukę religji tylko w szkołach elementarnych. Przytem należy zaznaczyć, że wówczas nauczyciele tego przedmiotu bardzo często nie posiadali odpowiednich kwalifikacyj a nawet byli zupełnie niewierzącymi. Jeszcze w r. 1910 socjaliści usiłowali znieść zupełnie naukę religji i osiągnęli to, że religji mogły się uczyć tylko te dzieci, których rodzice zażądali tego na piśmie. W tych warunkach nauka religji była nie regułą, lecz wyjątkiem.

Oceny i sprawozdania.

Friedrich Copei. „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess". Leipzig 1930, str. 134.

Praca Fryderyka Copei'a, pod natchnieniem prof. Dr. E. Sprangera napisana, jest jedną z pierwszych poważnych prac dydaktycznych, opartą na dokładnej analizie psychologicznej przeżyć ludzi „zdobywających w ten, czy ów sposób takie, czy inne poznanie". Jednego dotychczas miał Copei poprzednika tylko klasycznego o tej dziedzinie dydaktyki! Mam tu na myśli Johna Dewey'a i jego głęboką pracę pt. „Comment nous pensons?" W porównaniu z tą pracą o charakterze ogólnym, ma praca Copei'a charakter raczej fragmentaryczny, z tego względu, ze rozważania są tu skoncentrowane, dokoła jednego momentu, na który Copei szczególny nacisk położył, jako na najważniejszy w zdobywaniu poznania tj. na „moment płodny" (der fruchtbare Moment), moment, w którym, po takich lub innych poprzedzających go przejściach, o których poniżej będę mówił, „świta" „budzi się" nowa prawda, i „jawi się" nagle poznającemu umysłowi, dając mu niejako „wgląd w istotność" badanej rzeczy i oświecając ją jakiemś nowem światłem. Znaczenia badań nad tym momentem dotychczas nie doceniano. Jako „plus" Copei'a w porównaniu z jego głębokim myślicielem i poprzednikiem Dewey'em uważam uwzględnienie roli intuicji przy omawianiu „momentu płodnego", tudzież uwzględnienie jego roli nietylko w „poznaniu rozumowem", „logicznem", lecz także w dziedzinie estetyki, etyki i religji, gdzie posiada on zupełnie inny „swoisty" charakter, wynikający z szeregu czynników, współdziałających przy przeżyciach religijnych, etycznych, estetycznych.

Punktem wyjścia dla autora jest „sokratesowska majeutyka", gdyż nauczający i jego rola sprowadzają się przecież niejako do „położnictwa ducha". Na djalogach Platona ilustruje nam też wspaniale Copei te środki, których używał Sokrates, mistrz niedościgniony, by w głowie czyjejś zrodził się najpierw „problem"[1]) i stał się naprawdę „problemem" dla nauczanego, a następnie, by odnalazł on, jeśli już nie samą ostateczną prawdę, co u Sokratesa rzadko miało miejsce, to przynajmniej „prawdziwą" rzetelną drogę do prawdy przy zrozumieniu „istotności, zdefiniowanego dokładnie zagadnienia". Np. w Menonie Sokrates, wytłumaczywszy niewolnikowi, co to jest kwadrat i jego powierzchnia i pokazawszy mu kwadrat o boku 2 stóp, — po obejrzeniu przez niewolnika jego powierzchni, mówi: „Trzebaby teraz sporządzić kwadrat o powierzchni dwa razy większej!" Wyłania się więc teraz pytanie, („problem") — ciągnie dalej — ile

---

[1]) Nasuwa się pytanie: co to jest problem? Otóż jest on wynikiem pewnej potrzeby intellektualnej, rodzi się pod wpływem „trudności", które napotykamy na drodze do zdobycia pewnej wiadomości, jest wynikiem pewnych „braków" (luk) naszej wiedzy, albo też pewnych „konfliktów", które mają w nas lub „naszych poglądach" miejsce.

będzie wynosił bok tego kwadratu o dwa razy większej powierzchni? Dla niewolnika rzecz wydaje się jasną i zrozumiałą — przecież 4 stopy, a gdy narysował taki kwadrat o boku równym 4-u stopom i zmierzył jego powierzchnię, pokazało się że nie jest ona dwa razy większą. Sokrates nie poprawił jego błędnej odpowiedzi, gdy podał, że bok będzie wynosił 4 stopy, chciał bowiem, by to zrobiła „rzecz" sama. I rzeczywiście zdziwiony niewolnik ze wstydem wyznaje, że nie wie ile będzie wynosił bok kwadratu, że to rzecz trudna! Jest zdziwiony, zaniepokojony, w napięciu, pełen zaciekawienia, ale co główne i najważniejsze przytem jest wyprowadzony z stanu bierności i „przekonania, że wie", że „rzecz jest sama przez się zrozumiała" („Selbstverständlichkeit"). Jego niepokój każe mu teraz badać, szukać. Drogą „samodzielnych prób i błędów" znajdzie jednak teraz już napewno prawdę i dobrze będzie kontrolował przytem, czy prawda „jest naprawdę prawdą. W głowie jego zaświtał „problem"! Oto położnictwo ducha! W dziedzinie etyki i sumienia rzecz przedstawia się w nieco podobny sposób, co ilustruje Copei na djalogu Sokratesa z Gorgjaszem, przed ktorym rodzi się „swoisty problem etyczny".

A teraz podkreśla autor w swej pracy rolę i znaczenie problematyzacji o nauczaniu dziecka. Dla ciekawego umysłu dziecka zjawiska naturalne i fakty socjalne dostarczają nieustannie okazyj do rozwiązywania problemów. Powstające zdolności należy kultywować w sprzyjającej chwili koniecznie, bo inaczej zwiędną i zanikną, dziecko stanie się „obojętne". A ciekawość intellektualna dziecka słabnąć nie powinna i nie śmie. Naiwne zdziwienia dzieciństwa, to dar bardzo cenny, który nie śmie ulec zagładzie. Podsuwanie sposobności do rozpisywania problemów ochrania go przed zamarciem. Jak to robić, ilustruje autor na str. 102—117 i dalszych.

Ale to już wnioski z pracy Copei'a. „Zrąb" jego pracy natomiast jest poświęcony analizie poszczególnych momentów poznawania i tych stanów duchowych, które przejść musi jednostka badająca, by zdobyć poznanie w dziedzinie nauki, religji, etyki, estetyki — by nastąpił „płodny moment". Najpierw zaś „na przeżyciach ludzi genjalnych", a potem „normalnych" się opierając, poddaje autor te momenty wnikliwej analizie psychologicznej.

Po kolei omawia stan bierności, „samopewności duchowej", nieistnienia problemu („Selbstverständlichkeit"). „Pobudka" jakaś nagle (Anstoss) wyprowadza człowieka z tego stanu, budząc w nim zdziwienie, zaniepokojenie, doprowadzając do wstrząśnienia i napięcia. Wyłania się „problem". Ale zrazu jeszcze jest on tylko „powierzchownie" problemem tylko. Dopiero później „wnika w nas pytanie" i stanie się dla nas naprawdę problemem. Zwracamy na zagadnienie „baczną uwagę". Jawią się „sugestje" dające rozwiązania, względnie jego pomysły. Są one liczne i sprzeczne. Następuje pewien chaos — potem „kombinowanie", „ocenianie" wartości sugestyj — ich porządkowanie. Próby znalezienia jasnej drogi wśród nich! Błądzenie! Nagle wśród tej pracy,

a raczej po niej, nieraz w czasie odpoczynku, przechadzki „jawi się poznanie prawdy". To moment płodny. Może to być poznanie intuitywne, lub rozumowe, logiczne — wynik wnioskowania. A potem „sprawdzanie", uporządkowywanie tego „chaosu", który się wytworzył i „dokładne sprecyzowanie" wyników poznania.

Krótkie ramy recenzji nie dozwalają na szersze omówienie tej cennej pracy, która jak najrychlej powinna się się znaleźć w rękach nauczycielstwa zarówno szkół średnich, a zwłaszcza seminarjów, jak też szkół powszechnych. Praca ze względu na subtelne analizy psychologiczne momentów „poznawania" jest i pod względem naukowym cennym przyczynkiem do nowej literatury dydaktycznej.

Dr. Jan Kuchta.

Tematy maturalne w szkołach średnich ogólnokształcących Rzeczypospolitej Polskiej, zebrane przez Stowarzyszenie Dyrektorów Polskich Szkół Państwowych, ze wszystkich przedmiotów. Tom III za rok 1929. Cena zł. 4·50.

Tomik ten ma służyć nauczycjelstwu jako materjał orjentacyjny w zakresie poziomu i charakteru piśmiennych egzaminów dojrzałości w polskich szkołach średnich ogólnokształcących, a będzie on w przyszłości ciekawym przyczynkiem do historji naszego szkolnictwa.

Rondthaler Adolf. Czego oczekuje szkoła od rodziców. (Nr. 2 „Bibljoteczki dla domu i szkoły"). Warszawa 1930. Książnica-Atlas.

Dr Mirosław Sekreta. Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej. Kraków 1930. str. 48 i IV.

Bogata bibljografja i jej odpowiednie wyzyskanie jest rękojmią, że autor przystępował do pracy z poważnym aparatem naukowym i z wyrobionemi sądami osobistemi. Bo też chodziło o zdanie sobie sprawy z podstaw metodologicznych nowej wiedzy, wiedzy, która się dopiero tworzy, nauki o uczniu, nauczycielu, wychowaniu, szkole etc. Dopiero po burzy dziejowej i wstrząsach wojennych pedagogja przybiera powoli kształty naukowe i zdobywa fundamenty scjentyficzne.

Autor pracy starał się wskazać na stosunek pedagogji do wszelkich nauk a do psychologji i biologji przedewszystkiem, przyczem zwrócił uwagę na kryzys, jaki panuje dzisiaj w życiu intelektualnem, społecznem i politycznem. Podał doskonały i jasny obraz prądów pedagogicznych, społecznych i politycznych i syntetycznie ujął dzisiejsze poczynania w zakresie pracy szkolnej. W czterech bogatych pod względem treści rozdziałach („Pojęcia zasadnicze" I, „Cel wychowania" II, „Hasła pedagogiczne" III, „Próby realizacji" IV,) zawarte są kardynalne i naczelne zasady pedagogji teoretycznej ściśle naukowej jak i praktycznej, związanej ze szkołą.

Założenia autora i tezy są następujące:

Chaos i kryzys w nauce i kulturze dzisiejszej wogóle jest twórczy o tyle, że wyłonił się z niego pragmatyzm jako wykwit epoki o tendencjach wybitnie praktycznych. Pragmatyzm jednak wprowadza

ze sobą cały szereg momentów ideowych, z których naczelną jest idea pracy i osobistej aktywności.

Aktywność osobista i personalistyczna wybujałość jednostki łączą się z ideami socjalizacji pracy. Na takiem tle powstaje „szkoła pracy“ i idea wychowania doczynu przez doczyn. W związku z tem rozwinął autor aparat spostrzeżeń naukowych bardzo trafnych i sądów, rezultatów rozmyślań własnych. Czytelnik dowie się o najnowszych kierunkach psychologji i filozofji w związku z pedagogją, o tendencjach ściśle metafizycznych, o próbach realizacji teoretycznych zdobyczy na terenie szkoły. Książka p. Sekrety może być nietylko silną podnietą do pracy na terenie metodologji nauk pedagogicznych ale podręcznikiem, który zaznajamia z poczynaniami i badaniami pedagogiki współczesnej.

W książce p. Sekrety kojarzy się bogactwo problemów naukowych z materjałem wiedzy o szkole jako instytucji społecznej, dążenie do stworzenia systemu w pedagogji z dbałością o naukowość zagadnień. Rozszerzenie rozprawy pod względem treściowym może jej nadać charakter „Wstępu do pedagogji“.

Dr L. L.
(Kraków.)

Dr. T. Marchlewski. Zarys nauki o dziedziczności. Warszawa, 1930. Gebethner i Wolf.

Zagadnienie dziedziczności należy do liczby tych spraw z dziedziny przyrody żywej, którem, poza przyrodnikami-specjalistami, interesują się szerokie kręgi inteligencji. To też bardzo na czasie jest wydana świeżo wyżej cytowana praca. (Bibljoteka Biologiczna Nr. 7) Autor podaje w niej przedewszystkiem definicję pojęcia dziedziczności, omawia badania i teorje dawniejsze, począwszy od Galtona i biometrji do prac W. Johansena, omawia dalej początki współczesnych koncepcyj dziedziczenia, mendelizm, zdobycze genetyki współczesnej, daje wreszcie ogólny zarys nauki dziedziczności i wskazuje literaturę przedmiotu. 30 rysunków i 3 barwne tablice ilustrują wywody autora.

A. Moszyński. Dżdżownica i pijawka. Praca pod tym tytułem ukazała się w cyklu „Bibljoteka Biologiczna“, redagowanym przez prof. dr. J. Wilczyńskiego. Przynosi ona klasyfikację, klucze do oznaczania dżdżownic i pijawek, reguły ich zbierania i konserwowania, wreszcie wskazówki preparowania obu żyjątek w związku z ich anatomicznym opisem. Ostatnie części omawiają obserwacje nad żywemi okazami, ich rozwój i znaczenie, wreszcie stosunek do otoczenia. Kończy książkę literatura przedmiotu, a uzupełniają ją umieszczone w tekście rysunki w liczbie 20.

Następny numer wyjdzie we wrześniu b. r.

Redaktor odpowiedzialny i wydawca: Dr. Antoni J. Mikulski.
Krakowska Drukarnia Nakładowa, Kraków, ul. Kopernika 8, pod zarządem J. Borkowicza.